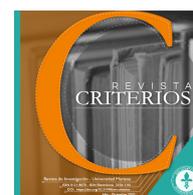

La enseñanza problemática en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño



Problematic teaching in the Bachelor of Basic Education with an emphasis on Social Sciences at the University of Nariño Ensino problemático na Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais da Universidade de Nariño

Ojeda-Cortes, Barbara Laid

 **Barbara Laid Ojeda-Cortes**
barbaraojeda@udenar.edu.co
Universidad de Nariño, Colombia

Revista Criterios
Universidad Mariana, Colombia
ISSN: 0121-8670
ISSN-e: 2256-1161
Periodicidad: Semestral
vol. 29, núm. 1, 2022
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 21 Abril 2021
Revisado: 25 Mayo 2021
Aprobación: 25 Octubre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/659/6593620004/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art4>

Resumen: La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño se sustenta metodológicamente, en la enseñanza problemática, con un plan de estudios configurado en núcleos problemáticos, subnúcleos problemáticos y núcleos generales de formación (Ciencias Sociales, Saber pedagógico y educativo, Investigación), organizado por competencias básicas, disciplinares, pedagógicas e investigativas. Estas características y otras despertaron el interés por investigar sobre las estrategias pedagógicas por competencias y su contribución a los métodos de la enseñanza problemática, desprendiéndose el presente artículo de investigación respaldado por la investigación cualitativa, el multimétodo, y el enfoque crítico social.

La información obtenida mediante formatos de entrevista y encuesta semiestructurada y análisis de contenido, permitieron inferir que: a) el programa trabaja por competencias, abordadas desde 1-10 semestre, destacándose las investigativas, cognitivas y de práctica docente; b) existe articulación entre las estrategias didácticas y pedagógicas con los cuatro métodos de la enseñanza problemática; c) los docentes del programa emplean autores y escuelas de pensamiento para el desarrollo del proceso formativo y evaluativo, sobresaliendo referentes de la Escuela Crítica y pedagogías: social, popular y decolonial.

Dichos hallazgos hacen posible sustentar que la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño va a la vanguardia de las últimas tendencias y exigencias para la enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde los marcos de la enseñanza problemática, haciendo posible contar con una lectura general de los componentes pedagógicos que, acoplados de manera coherente, muestran un alcance planificado para una intención formativa por competencias.

Palabras clave: Enseñanza problemática, estrategias pedagógicas, competencias, universidad, ciencias sociales.

Abstract: The Bachelor in Basic Education with emphasis on Social Sciences of the University of Nariño is methodologically based on problem teaching, with a curriculum configured in problem nuclei, problem sub-nuclei, and general training

nuclei (Social Sciences, Pedagogical knowledge and educational, Research), organized by basic, disciplinary, pedagogical and investigative competences. These characteristics and others, aroused interest in investigating pedagogical strategies by competencies and their contribution to problem teaching methods, resulting in this article, which is supported by qualitative research, the multimethod, and the critical social approach.

The information obtained through interview formats, semi-structured survey, and content analysis, allowed us to infer that: a) the program works by competencies, approached from 1-10 semester, highlighting the investigative, cognitive, and teaching practice; b) there is an articulation between the didactic and pedagogical strategies with the four methods of problem teaching; c) the teachers of the program use authors and schools of thought for the development of the formative and evaluative process, standing out referents of the Critical School, and social, popular, and decolonial pedagogies.

These findings make it possible to sustain that the Bachelor in Basic Education with emphasis on Social Sciences of the University of Nariño is at the forefront of the latest trends and demands for teaching, learning, and evaluation from the framework of problem teaching, making it possible to have a general reading of the pedagogical components that, coupled in a coherent way, show a planned scope for a training intention by competencies.

Keywords: Problematic teaching, pedagogical strategies, competencies, college, social sciences.

Resumo: A Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais da Universidade de Nariño é, metodologicamente, baseada no ensino problemático, com um currículo configurado em núcleos problemáticos, subnúcleos problemáticos e núcleos de formação geral (Ciências Sociais, Saberes pedagógicos e educacionais, Pesquisa), organizado por competências básicas, disciplinares, pedagógicas e investigativas. Essas características e outras, despertaram o interesse em investigar estratégias pedagógicas por competências e sua contribuição para os métodos de ensino do problema, resultando neste artigo, que se apoia na pesquisa qualitativa, no multimétodo e na abordagem social crítica.

As informações obtidas por meio de formatos de entrevista, levantamento semiestruturado e análise de conteúdo, permitiram inferir que: a) o programa funciona por competências, abordadas de 1 a 10 semestres, destacando a prática investigativa, cognitiva e docente; b) há articulação entre as estratégias didácticopedagógicas com os quatro métodos de ensino problematização; c) os docentes do programa utilizam autores e escolas de pensamento para o desenvolvimento do processo formativo e avaliativo, destacando-se referentes da Escola Crítica, e das pedagogias: social, popular e decolonial.

Estas constatações permitem sustentar que a Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais da Universidade de Nariño está na vanguarda das últimas tendências e exigências de ensino, aprendizagem e avaliação desde o quadro do ensino problematizado, permitindo uma leitura geral das componentes pedagógicas que, acopladas de

forma coherente, mostram um escopo planejado para uma intenção formativa por competências.

Palavras-chave: Ensino problemático, estratégias pedagógicas, competências.

1. INTRODUCCIÓN

Según el informe de Jaques Delors (1996) y Edgar Morin (1999), la educación para la época reciente debe ser para y desde la vida, significativa, integradora, de manejo de la incertidumbre, de corte social, a favor de la diferencia y, que aporte a la resolución y manejo de situaciones cotidianas de manera asertiva y coherente.

Igualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), sustenta que la educación superior ha tenido la capacidad de transformarse y responder a las necesidades de su tiempo. El siglo XXI no es la excepción, porque su condición globalizante, el acercamiento y el reconocimiento de otros territorios mediante plataformas, comunicación inmediata en el ciberespacio, entre otros avances, han incitado a la definición y desarrollo de otros procesos metodológicos y pedagógicos que van en consonancia con los requerimientos de la época actual, en lo que compete a: innovaciones, estrategias pedagógicas, recursos educativos, ambientes de aprendizaje y otros aspectos que aportan a las dinámicas de la enseñanza/ aprendizaje/evaluación por competencias.

Dichas pretensiones pueden ser viables, si la educación superior asume esta lógica como elemento fundante y se revisa, resignifica y, en algunos casos, modifica los planes de estudios, las prácticas formativas, los discursos docentes y la utilidad e intención de los recursos y medios que se dimensiona para el desempeño educativo, en pro del afianzamiento de habilidades de conocimiento, ejercitación de memoria de largo plazo, competencias cognoscitivas, socio afectivas, de movilidad y para el despertar de consciencia (María, 2014).

Teniendo como referente lo anterior, la pregunta de investigación respecto a cuáles son las estrategias pedagógicas por competencias que emplean los profesores de la LEB CIS, LEB CINEA y Diseño Gráfico Industrial de la Universidad de Nariño, a partir del año 2007-2014, surgió a partir de dos intereses: en primer lugar, por la curiosidad ingenua (Freire, 2010) de varios años de labores en el programa objeto de investigación; en segundo lugar, ir en la línea de las últimas solicitudes y requerimientos emitidos por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Nariño (2013), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), al sugerir que se trabaje los procesos de formación e investigación de cara a las realidades y contextos sociales y, que se reflexione sobre las tendencias y corrientes pedagógicas, en función de la formación del futuro licenciado y a favor de los aprendizajes significativos.

Por lo tanto, dicho interrogante fue abordado en el ya mencionado proyecto de investigación, ejecutado entre los años 2016 y 2019, del cual surge el presente artículo de investigación, que busca evidenciar el trayecto investigativo y los hallazgos alcanzados en el objetivo 3, respecto a identificar los conceptos, ideas, autores, escuelas y otros, que tienen en cuenta los profesores del programa objeto de estudio, para aplicar estrategias pedagógicas por competencias. El proyecto fue desarrollado en tres programas de pregrado y constaba de cinco objetivos específicos; en el momento de su ejecución se estableció, al interior del equipo de investigación, que cada programa abordaría los objetivos de investigación desde las particularidades que estos presentan; por ende, en el caso de la LEB CIS se decidió que el objetivo 3 se complementaría con la enseñanza problémica, puesto que esta metodología sustenta el plan de estudios y sus cuatro métodos son desarrollados a lo largo de cada semestre; por lo tanto, surgió el interés de indagar sobre las estrategias pedagógicas y su contribución a la enseñanza problémica.

El proyecto fue dimensionado desde la óptica de la Pedagogía Social; metodológicamente, se sustentó en el paradigma cualitativo, con enfoque crítico social y el empleo del multimétodo de Gloria Pérez-Serrano

(2003). Para la obtención de información se recurrió a formatos que respondían a las exigencias y condiciones de las técnicas de recolección de información, como: Encuesta y Entrevista semiestructuradas, y Análisis de contenido.

Para consolidar y dimensionar el proceso investigativo desde las características que se buscaba para el escrito del proyecto, su desarrollo y conclusión, se recurrió a unos antecedentes y referentes teóricos, entre los cuales se encuentra: Johann Pestalozzi (1769-1815) y la educación popular y natural; Lev Vygotsky (1896-1934) con sus aportes de pensamiento, lenguaje, aprendizaje social y contextual; Paulo Freire (2010) y la educación emancipadora y liberadora; Juan José Irigoyen, Miriam Jerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña (2011) y su propuesta sobre competencias y educación superior; Carmen Pabón de Reyes (1999) con sus escritos y reflexiones sobre el quehacer pedagógico en la práctica pedagógica; Martha Cecilia Herrera (1993) y su contribución con elementos generales sobre la historia de la educación y pedagogía; Claudia Vélez de la Calle (1988) y sus estudios sobre sociedad y educación en Colombia, reconstrucción de la pedagogía social en Colombia, educación e inclusión; Alfredo Rodríguez Sedano (2006), quien aportó con la fundamentación epistemológica de la pedagogía social; y, otros autores que entregaron diversas opciones para consolidar el presente artículo, resultado de investigación.

2. METODOLOGÍA

El trayecto investigativo del presente proyecto permitió alcanzar las intenciones propuestas en los cinco objetivos específicos, aunque solo se ha tomado para este artículo, el tercero de ellos, con los pertinentes resultados logrados en el Programa de Ciencias Sociales, de suerte que pueda ser una herramienta de análisis y reflexión. El proceso metodológico fue soportado y desarrollado desde los siguientes pasos:

1. Se sustentó en el paradigma cualitativo, porque admitió adelantar procesos de interpretación de la “conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa” (Schuster et al., 2013, p. 121) centrándose el proceso, en un inicio, en la descripción de la manifestación del fenómeno abordado; seguidamente, desde la comprensión de las particularidades de los sujetos de investigación, más que en lo generalizable.

Se recurrió al empleo del enfoque crítico social, porque permitió acercarse al mundo de los sujetos de investigación y la “comprensión de los fenómenos sociales estudiados, de dar la palabra a las preocupaciones de los actores sociales y de las formas como ellos constituyen los significados de sus acciones” (Restrepo, 1996, p. 128), aportes que facilitaron la argumentación y redacción del informe final desde los sentires, formas de percibir, de enseñar (docentes) y aprender (estudiantes) en el programa de Ciencias Sociales.

Se tuvo en cuenta el multimétodo de Gloria Pérez-Serrano (2003), que posibilitó la integración de varios métodos y viabilizó: “1. Contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social objeto de estudio. 2. Compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro. 3. Reforzar la validez de unos resultados” (p. 10), consideraciones que facilitaron a los investigadores, ajustar la ruta metodológica de acuerdo con las situaciones que se iban presentando en cada uno de los programas objeto de investigación.

2. Los sustentos enunciados consintieron el adelanto y ejecución de los cinco objetivos específicos, ubicados con sus respectivas categorías, subcategorías, fuentes y técnicas, en un formato que facilitó la orientación de la investigación y la organización de la información obtenida.

TABLA 1
Formato de categoría y subcategorías de investigación del objetivo específico 3

Objetivo específico	Código	Categoría	Subcódigo	Sub categoría	Fuente	Técnica
3. Identificar los conceptos, ideas, autores, escuelas y otros, que tienen en cuenta los profesores de los tres programas objeto de estudio, para aplicar estrategias pedagógicas por competencias.	C	Estrategias pedagógicas por competencias	Cc1	Conceptos	Profesores Bibliografía Estudiantes	Entrevista semiestructurada Análisis de contenido Encuesta semiestructurada
			Cc2	Ideas	Profesores Bibliografía Estudiantes	Entrevista semiestructurada Análisis de contenido Encuesta semiestructurada
			Cc3	Autores	Profesores Bibliografía Estudiantes	Entrevista semiestructurada Análisis de contenido Encuesta semiestructurada
			Cc4	Escuelas	Profesores Bibliografía Estudiantes	Entrevista semiestructurada Análisis de contenido Encuesta semiestructurada
			Cc5	Otros	Profesores Bibliografía Estudiantes	Entrevista semiestructurada Análisis de contenido Encuesta semiestructurada

Dado que la dinámica propuesta buscaba ajustarse a las necesidades de cada programa objeto de investigación, no se consideró pertinente adelantar procesos que involucrasen ejercicios de comparación, estudio de caso u otro, que conllevaran un desarrollo investigativo de este tipo, puesto que la finalidad investigativa era adentrarse a las particularidades que estos presentaban, a la luz de los objetivos específicos trazados.

3. Se definió tres técnicas, con sus respectivos formatos de recolección de información que, en su orden, fueron:

- 100 encuestas semiestructuradas aplicadas a estudiantes que se encontraban cursando de primero a noveno semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBCIS), periodo A 2018, entregadas al azar, desde la disposición e interés de cada uno de ellos, por querer hacer parte del proceso investigativo, definiéndose una muestra de 20 encuestas para los cinco subnúcleos problemáticos.
- Diez entrevistas semiestructuradas a docentes que se encontraban laborando en el programa desde 2007 hasta 2018, quienes debían cumplir con unos requisitos indispensables para su participación: disposición para la emisión de respuestas, antigüedad en el programa, un mínimo de información y práctica sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación por competencias, reconocer teóricamente la enseñanza problemática y haber aplicado sus cuatro métodos.

El formato Word de la entrevista semiestructurada fue enviado al correo institucional y personal de cada uno de los docentes que estaban laborando en los semestres A y B de 2018, solicitando prontitud y claridad en las respuestas.

- Análisis de contenido, que posibilitó la revisión de fuentes primarias, tales como: proyectos de grado, libros, artículos, conferencias, ponencias y entrevistas, bibliotecas virtuales y físicas, convenios, informes, resoluciones y actas de archivos de las universidades del municipio de Pasto.

Para el vaciado de la información se recurrió a formatos de tabla Excel con el fin de poder adelantar el proceso de triangulación, que permitió “involucrar el uso de distintas fuentes de datos, diferentes perspectivas o teorías, diferentes investigadores o diferentes métodos; es una respuesta holística a la cuestión de la fiabilidad y validez de los estudios interpretativos” (Moreira, 2002, p. 12).

La primera parte del vaciado de información fue realizada de manera literal: en ella se hizo la transcripción de las respuestas emitidas, teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de información con todas las preguntas realizadas en los instrumentos de investigación.

Posteriormente, se adelantó un segundo vaciado en el cual se seleccionó las mejores respuestas dadas por los participantes; éstas sirvieron de citas y fueron inscritas al interior del informe final, en diálogo con los aportes de autores.

Se elaboró un manual de códigos que recogió de forma sistemática las citas obtenidas en el vaciado de información, las cuales van acompañadas de los respectivos nombres de las personas que las emitieron.

El haber diseñado esta ruta investigativa permitió construir el informe final y la posterior reflexión que dio paso al presente artículo, desde un proceso de integralidad y complementariedad, que conllevaron la comprensión del fenómeno estudiado, su naturaleza y comportamiento. Además, consintió asumir el objeto/sujeto de estudio desde la interpretación de presentarse ante las miradas del/a investigador/a, aspecto que ayudó a determinar “el camino a seguir para engendrar conocimiento de la realidad científica en este caso, mediante un proceso gnoseológico de deducción, inducción o intuición” (Fermoso, 1994, p. 90).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta los hallazgos obtenidos en el proceso de vaciado de información, contando con citas acompañadas de sus respectivos códigos y argumentadas mediante referentes teóricos de diferentes autores que apoyan la argumentación de dichos resultados.

Presencia de la enseñanza problémica en la LEB CIS

En agosto de 1970, la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño inicia labores, hasta el año 2000. Mediante Acuerdo número 101 del 14 de noviembre de 2000, emanado de los Honorables Consejo Superior Universitario y Consejo Académico, el programa cambia su nombre a Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEB CIS). El MEN ya había otorgado con antelación la acreditación previa (registro calificado) mediante Resolución No. 1004 del 3 de mayo de 2000 (Universidad de Nariño, s.f.) y, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) otorgó la aprobación con la asignación del Registro ICFES: 120643723005200111100.

Con estos cambios de razón de ser de la Licenciatura, los profesores de Ciencias Sociales, a partir del año 2000, definen un currículo por núcleos problémicos, sustentado en la enseñanza problémica, asumida como:

Un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo, donde se combina la actividad sistemática independiente de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia y, el sistema de métodos se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de la problemicidad. (Majmutov, 1983, p. 265)

Esta opción de formación posibilita que, docentes y estudiantes interactúen de manera horizontal en torno al objeto de estudio o de reflexión, con lo que las metodologías de enseñanza y aprendizaje cambian, ya que en este tipo de enseñanza se emplea estrategias pedagógicas como: el aprendizaje cooperativo, simulación de situaciones, juego de roles, *mini carters*, estudios de caso, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otras, que van en correspondencia con los métodos de la enseñanza problémica que son: la búsqueda parcial, conversación heurística, investigación y exposición problémica.

Esta implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, articuladas a los métodos de la enseñanza problémica, conlleva la configuración de un “ejercicio educativo que se enriquece a partir del encuentro de conocimientos que confluyen en el aula, alrededor de cada uno de los métodos problémicos” (García, 2012, p. 13) que contribuyen al avance de las habilidades de pensamiento.

Este ejercicio educativo desde la enseñanza problémica lleva al estudiante a indagar sus saberes previos y a aportar en la construcción de conceptos; posteriormente, puede explicar cómo fue el proceso y de qué manera elaboró juicios de valor con sentido argumentativo, propositivo y reflexivo; con esta ruta quedan en evidencia las capacidades investigativas y el afianzamiento de competencias (básicas, disciplinares, investigativas, profesionales) que son desarrolladas en los espacios de aprendizaje de los colectivos interdisciplinarios y los encuentros pedagógicos individuales.

Los colectivos interdisciplinarios son desarrollados a partir de tres núcleos problémicos: reconocimiento de la realidad personal, conocimiento de la realidad regional, nacional y mundial y, formación profesional, los cuales son estructurados desde preguntas problematizadoras, la interdisciplinariedad y destinados para los diez semestres. Se define dos programas de trabajo para el semestre: el programa del colectivo, donde se aborda la generalidad y, el programa individual, que trabaja la especificidad de la disciplina.

En la actualidad, se puede decir que este cambio asumido por el programa va en correspondencia con las últimas tendencias de formación, investigación y evaluación/ valoración por competencias; responde a las exigencias evaluativas de las pruebas SABER PRO y a las solicitudes del PEI de la Universidad de Nariño, aprobado en marzo de 2013; en su artículo quinto ordena a todos los programas de la universidad, empezar su tránsito por el camino de la inter-transdisciplinariedad y aprendizaje por competencias.

Un acercamiento a la formación y estrategias pedagógicas por competencias

Hablar de estrategias pedagógicas por competencias en la educación superior, supone ubicarlas y relacionarlas con el acto educativo de enseñanza/aprendizaje y evaluación por competencias, triada que, en el presente siglo, concede al estudiante mayor autonomía, movilidad y responsabilidad de su proceso formativo.

La tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello, el hecho de pretender que [éste] conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender, siendo éste un requisito para la formación por competencias. (Salas Zapata, 2005, p. 2)

A partir de esta lógica, es menester ubicarnos y adentrarnos en procesos que conduzcan el ejercicio docente en pro de la formación por competencias, sustentando que el presente acápite asume el término ‘competencia’, en su funcionalidad, aplicabilidad y razón de ser desde la integralidad y “complementariedad con otros términos afines. Concretamente en relación a los saberes y conocimientos y también respecto a habilidades y actitudes” (López Gómez, 2016, p. 312) en avenencia con la reciprocidad del encuentro con lo diferente, con lo otro y, con los no-lugares que se encuentran en los bordes de la lógica humana.

Bajo estas premisas, se puede decir que la formación por competencias va más allá del ejercicio transmisionista de exponer un concepto, una teoría, un contenido; implica repensar los roles, las didácticas, metodologías, recursos, temáticas, contenidos, ambientes de aprendizaje, entre otros elementos que posibilitan la planificación del encuentro pedagógico, alterándose la dinámica de poder ver al otro como

el sujeto activo y propositivo que aprende, que enseña, que evalúa, que aporta y que puede seleccionar los tiempos y espacios académicos que le interesa cursar.

Dichos avances pueden ser viables, siempre y cuando el docente se permita, como sugiere Galino (2012):

- Pasar de transmisor de contenidos, a facilitador de oportunidades de crecimiento.
 - Pensar, tanto en el ‘qué’ queremos que aprendan los alumnos, como en el ‘cómo’ creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el ‘para qué’).
 - Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas, para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento). (p. 12)

Como se puede observar, estas modificaciones y acciones que fomentan la apertura y el reconocimiento de la existencia del otro como agente activo del proceso educativo, permite comprender que, en el acto educativo se gesta la “relación pedagógica en la cual no hay aprendices ni enseñantes, sino una relación entre pares, donde todos son conscientes de que aprenden unos de otros” (Cendales et al., 2016. p. 9), dualidad que entreteje el encuentro de dos personas que cuentan con experiencias, saberes y conocimientos para aportar, donar e intercambiar.

Por ende, la formación por competencias reconoce la finalidad de la presencia y del permitirse ser con el otro, donde las dinámicas de enseñar y aprender se trastocan en pro de ser- saber estar y hacer en -con y para el otro; en esta dimensión cobran presencia las estrategias pedagógicas por competencias, porque son las llamadas a propiciar la interacción entre docente y estudiante desde la horizontalidad y en procura de llevar a cabo el desarrollo...

de un sistema de acciones que [son realizadas] con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante. (Picardo et al., 2004, p. 161)

Ahora bien, podríamos ahondar aún más en lo que atañe a las estrategias pedagógicas por competencias, si tomamos en consideración el aporte de Ortiz (2004, citado por Montes y Machado, 2011) quien puntualiza los rasgos esenciales de éstas, de la siguiente manera:

Planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo; no son estáticas, son susceptibles al cambio, la modificación y la adecuación de sus alcances, por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver; poseen un alto grado de generalidad de acuerdo con los objetivos y los principios pedagógicos que se asuma, así como la posibilidad de ser extrapoladas a diversas situaciones; y, permiten lograr la racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos. (p. 478)

Entonces, las estrategias pedagógicas por competencias son amplias, en cuanto asumen, según Díaz-Barriga y Hernández (2007, citados por León et al., (2014) “procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él” (p. 124).

Como se puede inferir, enseñar y aprender empleando estrategias pedagógicas por competencias, conlleva definir acciones desde la integralidad, complementariedad y diversidad de los contextos, poblaciones y situaciones presentadas, ya que cada grupo de sujetos que se está formando en un nivel determinado, merece un proceso pedagógico que se ajuste y responda a sus condiciones, necesidades, procesos y tiempos. En este sentido, se puede aceptar que los recursos, espacios de aprendizaje, técnicas y métodos, son posibles de establecerse, de acuerdo con la estrategia pedagógica que se busque implementar, de modo que los procesos de organización, instalación y desarrollo sean ejecutados por el docente y, la evaluación y ajustes, sean responsabilidad de los dos actores.

Algo que decir sobre estrategias didácticas/pedagógicas y ambientes de aprendizaje en la LEBCIS

Lo mencionado en las estrategias pedagógicas por competencias dirige la mirada hacia un proceso educativo que vaya acorde a las formas, tiempos, intereses, necesidades de los diversos grupos educativos, desde su contexto social y las exigencias propias de la realidad actual, de modo que aporte a la formación integral del estudiante. Esto demanda una organización e instalación de diferentes elementos pedagógicos que, en conjunción, llevan al desarrollo del evento educativo, en función del propósito deseado.

En este contexto, este apartado hace alusión a las didácticas, estrategias y ambientes de aprendizaje, desde las voces de los docentes de la LEBCIS, quienes son los directos responsables de dimensionar el cómo se aterriza en el encuentro pedagógico y el constructo abstracto elaborado por los mismos, para así, llevarlos a la realidad del acto educativo desde estos tres dispositivos, que son oportunos en el ejercicio de educar, procurando ir en correspondencia con la exigencias formativas del siglo XXI, que se sustenta en la integralidad, utilización de diferentes espacios de aprendizaje y empleo de diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En primera instancia, se ha podido conocer que los docentes del programa han abordado los elementos pedagógicos de la siguiente manera:

- **Estrategias didácticas:** medios audiovisuales, búsquedas parciales, lectura de guías relacionadas con algún tema y conversaciones heurísticas. (C.c.1.2.7.)
- **Estrategias didácticas:** clases magistrales, talleres, exposiciones audiovisuales, lecturas previas, trabajos de consulta, mapas mentales, matrices, RAE, reseña crítica, conversación heurística, núcleos problémicos. (C.c.1.52.7.)
- **Ambientes de aprendizaje:** OVA, sala de informática, blog en línea, plataforma COES (C.c.1.44.7)
- **Ambientes de aprendizaje:** aula, salidas de campo, espacios informáticos, TIC, bibliotecas públicas (C.c.1.61.7.2.)
- **Estrategias didácticas:** se privilegia las *mini carters*, RAE, TEPPRA (Teoría y Práctica) empleadas también como estrategias y recursos. (C.c.1.64.7.1.)
- **Técnicas y recursos:** diferentes metodologías encaminadas a un nuevo aprendizaje, más espontáneo, pero, sobre todo, con la intención de mejorar la inclusión entre compañeros. (C.c.1.68.7.)
- **Técnicas y recursos:** emplean la participación abierta en clase fomentando la visión crítica frente a lo que observan; utilizan medios audiovisuales, libros, contextos, ejemplos y/o situaciones de la vida cotidiana. (C.c.1.77.7.)

Así pues, se descubre que, los elementos pedagógicos enunciados en las diferentes respuestas, son considerados oportunos para el desarrollo del encuentro formativo, dado que son herramientas y métodos que están determinados en los procesos de pensamiento crítico, para alcanzar los objetivos de desarrollo de síntesis, argumentación y análisis, para lograr niveles altos de pensamiento (Chaljub, 2016) en los estudiantes. Como consecuencia, al pretender afianzar dichas competencias, se requiere una comunicación continua entre docentes y estudiantes, dado que éstos demandan seguimiento y acompañamiento de los primeros, además de una elaboración, socialización y presentación de procesos y resultados obtenidos por parte de los estudiantes.

En esta línea se considera que, esta variedad de didácticas, estrategias y ambientes de aprendizaje expuestos por los docentes, procuran ir en consonancia con la estrategia de enseñanza problémica, la cual está definida para ser desarrollada a lo largo de los diez semestres del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño; dicha estrategia cuenta con cuatro métodos: conversación heurística, búsqueda parcial, investigación y exposición problémica, los cuales requieren adecuaciones y condiciones pedagógicas para su aplicación y alcance de afianzamiento de habilidades de pensamiento de orden superior.

Estas habilidades de orden superior son entendidas como “el desarrollo de la capacidad crítica y la validación o producción de teorías capaces de resolver problemas significativos” (García, 2006, p. 10).

Al respecto, es conveniente manifestar que el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño también cuenta con unas técnicas, estrategias didácticas y pedagógicas, establecidas para cada semestre, entre las cuales se aprecia: motivación, identificación de saberes previos, conceptualización, práctica guiada, práctica independiente, aplicaciones en la Educación Básica y Media, lectura nivel I, mapa mental, mapa de la araña, mapa de estudio, diagrama de afinidad, línea del tiempo, matriz comparativa, diagramas de resumen, actas, relatoría, descripciones, informe de lectura, RAE, resumen, IPLER, lectura por ideas, exposiciones, lluvia de ideas, asamblea; y otras que se va definiendo en los encuentros pedagógicos.

Para cada semestre están definidas varias estrategias que ayudan al desarrollo de los núcleos y subnúcleos, las cuales están establecidas para los núcleos disciplinar, pedagógico e investigativo. Para el presente texto se expuso algunas estrategias que fueron identificadas por la mayoría de estudiantes y docentes que, en su momento, fueron sujetos de investigación.

Estas técnicas, estrategias didácticas y pedagógicas, por su parte, no colisionan con las establecidas por los docentes, puesto que la finalidad principal es “desarrollar la creatividad de los estudiantes” (C.c.1.61.7.1), poder responder de manera asertiva a las necesidades formativas y, aportar al avance secuencial de habilidades y competencias, tales como:

- Competencias cognoscitivas (saber conocer).
 - Competencias procedimentales (saber hacer).
 - Competencias actitudinales (interpersonales e intrapersonales).
 - Competencias en formar, enseñar y evaluar (propias de los profesionales en educación).
 - Competencia crítica.
 - Competencia investigativa. (PEP, 2016, p. 24)

Bajo este abordaje de la enseñanza problémica, es plausible que los docentes dimensionen ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen su núcleo problémico en lugares como: parques naturales y artificiales, bibliotecas, salones, teatros, iglesias, colegios, y zonas rurales del municipio de San Juan de Pasto; esto nos permite entrever que los procesos formativos pueden ser desarrollados fuera del claustro universitario, donde los espacios de aprendizaje se enriquecen con los “materiales variados que son probadores y atractivos y que potencian la manipulación y experimentación. Estas propuestas fomentan la capacidad de autonomía de los alumnos, para que sean capaces de tomar decisiones, pensar, argumentar y reflexionar” (Lázaro-García, 2015, p. 16), aspectos fundamentales en la educación superior, en aras de un desempeño oportuno por competencias.

Presencia de autores y escuelas en los procesos formativos e investigativos

El manejo y abordaje de autores y escuelas de pensamiento, por parte de los docentes, deja en evidencia el punto de partida desde el cual está hablando, dimensionando el mundo, además de sus formas de interacción y saber estar en éste; así pues, siguiendo la reflexión hecha por Freire (2010) con respecto al proceso formativo, debemos tomar en consideración que es conveniente “proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos” (p. 59).

Gutiérrez (1985), por su parte, va en consonancia con la idea de los procesos educativos que parten de la relación dialógica, y ubica ésta en el escenario educativo, donde docente y estudiante se reconocen desde lo incierto y, van forjando una acción educativa, a partir de “una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia” (p. 104). La comunicación dialógica, pues, permite comprender que los dos sujetos son afectados en dicha interacción; sus particularidades se exponen y se enriquecen con los diálogos, las visiones diversas del mundo y, la carga ideológica que el otro comparte.

Ahora bien, desde las posturas propuestas para el encuentro pedagógico que se ha planteado hasta el momento, es menester detenernos, para descubrir cómo el docente ingresa al mundo del estudiante, ya que va con una organización e intención pedagógica, definiendo unos referentes teóricos que van a develar las intenciones formativas y permitirán asumir posturas para traer al mundo de la vida, las creaciones elaboradas en abstracto.

Por consiguiente, es importante identificar los referentes que emplean los docentes del programa en el desarrollo de los encuentros pedagógicos, dado que son los que definen las miradas, representaciones y formas de reconocer y acercarse al mundo educativo, social e investigativo por el cual va a transitar el estudiante; dichos referentes son los lentes que guían el proceder, transformación y aportes a los entornos y contextos inmediatos.

Además, el manejo y aplicación de estos referentes permite entender la mediación pedagógica que está generando el docente en el acto educativo, donde se puede develar la intención formativa y los diferentes componentes pedagógicos empleados para atraer la atención del estudiante; en este orden de ideas, se puede asumir que la “mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas, a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad” (León et al., 2014, p. 141).

Teniendo en cuenta estos lineamientos, en lo que compete al campo de autores y escuelas, la investigación ha aportado al interior de la Licenciatura en Ciencias Sociales. C.c.2.65.9. destaca autores como:

Louis Not, David Ausubel, Johann Pestalozzi, Ángel Díaz Barriga, Hermanos Zubiría; y tengo muy en cuenta los procesos relacionados con la pedagogía cognitiva, ya que, desde mi punto de vista me hace pensar que es muy acertada con las transformaciones que necesita la educación actual.

Algunos docentes, por su parte, definen la selección de autores con relación a los modelos pedagógicos, tal es el caso de 1c.2.62.10.1., quien expresa:

Constructivismo cognitivo combinado con el constructivismo social, porque [...] en la clase empezamos a hacer un pequeño diagnóstico de cómo están y luego qué saben, las nociones que tienen y, a partir de eso, uno como docente trae preparada la clase, que se va desarrollando con los aportes que vayan dando los estudiantes.

Y en esta organización, también tienen en cuenta las pretensiones formativas, reconociendo que “Margarita Sánchez de Amestoy, Marzano y otros autores” (C.c.2.60.10.1), aportan al desarrollo de habilidades y competencias a trabajar, y destacan que “Freire se convierte en un insumo para poder desarrollar el argumento, el criterio, la crítica, el análisis del mundo” (C.c.2.64.9.1.).

Sobresalen autores que aportan a tres componentes específicos: pedagogía, didáctica, investigación, los cuales ayudan a la definición y organización de las clases o sesiones formativas.

TABLA 2
Referentes pedagógicos, componentes específicos

Componente	Autor	Escuelas y enfoques
	Jean Piaget; Carlos Castro; Freire; Hunk; Vygotsky; Bruner; Freinet; Aduiris; Bravo (C.c.2.116.9.)	Escuela crítica de la educación (C.c.2.4.9)
Pedagogía y didáctica	Robert Gadamer; Ausubel, Pedagogía activa (117.9.)	Constructivismo social (C.c.2.5.9)
	Santos Guerra; Goetz; Lecompte; Martínez; Henry Giroux; McClaren; Paulo Freire; Stenhouse, Car y Kemis, Zabala, Zabala (C.c.2.118.9.)	Aprendizaje significativo (C.c.2.2.9) Enfoque humanista (C.c.2.1.9.)
	Piaget; Vygotsky; Ausubel; Nelson Hungria; Marx; Freire (C.c.2.119.9.)	Pedagogía activa (C.c.2.116.9.)
Investigación	Fals Borda; Sampiere; Elliot (C.c.2.119.8)	Enseñanza por descubrimiento (C.c.2.85.4.)

De lo expuesto se infiere que, en el programa circulan autores, escuelas de pensamiento (crítica, aprendizaje significativo), modelos pedagógicos (constructivismo, escuela activa), corrientes pedagógicas (general, popular, social, decolonial) de tan amplia variedad, que buscan potenciar procesos formativos en el estudiante, a partir del afianzamiento de habilidades y competencias cognoscitivas (crítico, reflexivo, analítico, propositivo), de modo que posibiliten el abordaje de las situaciones de la vida cotidiana y laboral, desde prácticas como la responsabilidad, compromiso, cuidado y otros, que son imprescindibles en el actuar humano.

Los docentes del programa evalúan por procesos y competencias

Es evidente que, nuevos procesos requieren nuevos modelos evaluativos; por eso, en el momento en que la evaluación se interese “por procesos autoconscientes del docente y el estudiante, regidos por la actividad metacognitiva y autorreguladora” (Gil y Cortes, 2018, p. 29), se irán fundando acciones de mejora, avances, ajustes e incluso, cambios en el sistema educativo, reconociendo que esta intención de perfeccionamiento en el ejercicio evaluativo debe ir acompañada de otros componentes que coadyuvan a la realización de dicho designio.

Por consiguiente, es esencial prestar atención al tipo de evaluación que se está empleando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el tiempo y lugar donde se está llevando a cabo, los propósitos evaluativos, los sustentos teóricos que le otorgan visibilidad y aplicabilidad, usos de las técnicas e instrumentos de evaluación y reconocimiento del contexto en el cual se desenvuelve el estudiante, lo cual va en concordancia con la idea general que hemos venido desarrollando en estos nuevos procesos de enseñanza problémica, pues la evaluación debe responder a la intencionalidad de la interacción desde la horizontalidad y la dialogicidad, que consiste en el reconocimiento del otro como mi semejante y con el cual aprendo y enseño, y la comunicación

como acción de acercamiento y apertura a la escucha, entendida como la esencia de la educación como práctica de la libertad.

En cuanto al ejercicio que conlleva o que demanda la dialogicidad, Segura (citado por Castañeda, 2013), considera que el diálogo es un elemento fundamental para una evaluación integral, de corte humano y de visibilidad de aciertos y errores en los procesos, tiempos y estilos de aprendizaje; por ende, el diálogo es un proceso “constante entre todas las instancias evaluativas, para que sea una herramienta de mejora de los participantes del sistema educativo” (p. 34)

Estas apuestas por otras formas de ver y hacer evaluación, nos aproxima a una dinámica de evaluación por competencias. Para tener una idea general, este modelo evaluativo nos invita a dar un giro y replantear las concepciones de conocimiento con las que se ha trabajado la educación, y salir del viejo esquema de pensar el conocimiento como imagen mental, para dar un salto al conocimiento como una habilidad en la que se involucran los sentidos del ser humano. Es en este marco de referencia en el que podremos emitir respuestas a las preguntas:

- ¿Qué tipo de sujeto estamos formando?
- ¿Cuál es el aporte de las competencias a dicha formación?
- ¿Cómo trasciende un modelo de formación por competencias el proceso de aprendizaje?

Estos apuntes nos sirven de antesala para dimensionar los tipos de evaluación en el programa de estudio en las que, según lo planteado por los docentes y estudiantes, se esboza que se está adelantando dinámicas de corte cuantitativo y cualitativo, en las que en algunos casos se prioriza las evaluaciones de verificación de conocimientos y de repetición de lo expuesto en clase y, en otros, se va avanzado en una evaluación de entrega de productos con unos procesos adelantados; esto, claramente, hace entrever las competencias propias de la licenciatura, procurando que sea más participativa, democrática y que permita ver la secuencia de acciones en pro de un afianzamiento de competencias, habilidades y destrezas.

En este sentido, la evaluación presenta varios matices, porque puede ser “flexible y estricta en lo que se pide; yo hago parciales, porque me parece que los parciales son una forma de hacer seguimiento de lo que los estudiantes pueden llegar a estudiar después de cierto tiempo en el semestre” (D.d.3.64.11.5.).

Se tiene en cuenta algunos criterios y recursos para evaluar, como:

Los medios audiovisuales, conferencias escritas, recursos de tipo institucional; y, como estrategias metodológicas, pruebas escritas, taller grupal, la clase magistral, la discusión intergrupal; los ambientes son el salón de clase y, secundariamente, en aulas especializadas como el imaginario. (D.d.3.119.7.)

Se identifica el aula de clase como el lugar donde hay una “constante evaluación; además de esto, la participación dentro de las prácticas académicas también resulta evaluable; la micro clase como una estrategia de expresión, involucrándonos en el papel de docentes” (D.d.3.33.9.)

Y en estos espacios, los maestros y estudiantes, en su mayoría, procuran tener en cuenta que el proceso y el resultado son necesarios para identificar fortalezas y falencias; por ende,

Más que evaluar por la cantidad, la forma y lo bonito, lo que evalúo es la coherencia y capacidad de argumentación de los estudiantes; también la participación; y uno mira ahí, el nivel de análisis de los estudiantes cuando responden la pregunta. (D.d.3.62.12.2.)

Para ir diligenciando el proceso evaluativo y poder realizar un seguimiento desde las acciones y resultados, se recurre al uso de:

Rúbricas, que contienen criterios de acuerdo con lo que se busca evaluar; también se hace evaluaciones escritas en las que se aplica las habilidades a los contenidos. Con algunos semestres se evalúa un trabajo final; se usa procesos de auto y heteroevaluación. (D.d.3.60.9.)

Estos sistemas evaluativos son complementados con algunos insumos como las “listas de verificación, diseño de planes, proyectos transversales, ensayos, prácticas de laboratorio, portafolios” (D.d.3.90.4.); “planes

de clase, diarios de campo, mapas conceptuales, resumen analítico, actividades lúdico pedagógicas producción de texto, participación en clase” (D.d.3.116.4.).

Con esta dinámica evaluativa se logra minimizar el proceso cuantitativo que, según Carlino (1999, p. 18) es esencialmente el de “determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los currículos y la enseñanza” (p. 29); y “la calificación, que consiste en la emisión de la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.)” (Ruiz, 2009, p. 22).

Las nuevas estrategias pedagógicas por competencias requieren nuevos modelos evaluativos, en los que se deje de lado la idea de la evaluación, asumida como la emisión de una nota desde porcentajes y por cumplimiento, a un mecanismo de valoración cualitativo, donde se tiene en cuenta al estudiante en su dedicación-rendimiento-avances y alcances en su formación, comportando una emisión de juicio de valor de manera integral; así “los estudiantes, al notar actividades complementarias de conocimiento, no están condicionados a la ‘nota’, lo cual siento con agrado, que no siempre deben esperar algo a cambio por realizar un trabajo (principio de estímulo - respuesta)” (D.d.3.65.13.3.).

En este sentido, al asumir una evaluación más humana, desde las habilidades de los estudiantes y desde las solicitudes de las competencias, se puede entender que el acto evaluativo supera la dimensión de entregar una nota, porcentaje y calificación, modelo que ha venido imperando en la educación en general, y al que responden inconscientemente los docentes y estudiantes.

Con esta lógica del “proceso evaluador, se puede sustentar que la función y la finalidad de la evaluación [...] desde el reconocimiento del otro como semejante que enseña, aprende y evalúa, es ganar en humanidad, en otredad, en ética y en compromiso” (Ojeda Cortes y Morales García, 2019, p. 72), y va en consonancia con el desarrollo de aprendizajes socialmente significativos. Este proceso que, a claras luces confronta las ideas tradicionales de educación, requiere de una decidida toma de postura por parte de los docentes, ya que ellos son los directos responsables de fomentar los cambios en los procesos formativos, en las formas y en los criterios de evaluación.

Algunas puntadas de cierre

Los profesores del programa procuran implementar unas didácticas y estrategias de aprendizaje que estén articuladas con el desarrollo de los cuatro métodos de la enseñanza problémica, que les posibilitan afianzar las habilidades y competencias definidas para la licenciatura; sin embargo, sustentan que aún hace falta mayor capacitación, evaluación y validación de estos tres componentes pedagógicos, para reconocer las fortalezas, falencias, carencias y ajustes que aporten a una optimización de las mismas en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Para la disposición de ambientes de aprendizaje, asumidos como las “posibilidades para innovar y generar distintos sistemas de interrelación que conducen al aprendizaje desde una mirada plural” (Bravo et al., 2017, p. 7), los docentes consideran que es necesario recrear otros escenarios y espacios que faciliten el aprendizaje de forma creativa, amena y de exploración; este punto en particular, los llevó a repensar la enseñanza, las metodologías, las finalidades de las mismas y, las formas de aprender de los estudiantes, concluyendo que no todos aprenden de igual forma, no tienen los mismos intereses y que, los tiempos y lugares de aprendizaje deben ser flexibles y variados.

En lo concerniente a autores y escuelas utilizadas por los docentes en el desarrollo de los encuentros pedagógicos, los resultados resaltan la variedad de los mismos, sobresaliendo los nombres de autores en los campos de la pedagogía, la investigación y, otros que aportan a las disciplinas que desarrollan en el programa, a los contenidos y estrategias que, adelantadas a su tiempo, encuentran hoy un espacio significativo, otorgando a docentes y estudiantes, herramientas para una educación transformadora. En este ítem se destaca la enunciación de nombres y escuelas de pensamiento para: la organización del discurso, la mediación pedagógica y, la selección de modelos pedagógicos.

Indagar sobre una formación por competencias en la educación superior merece bastante dedicación y objetividad dado que, los sentires de los docentes afloran en el momento en que se cuestionan si aprenden y enseñan por competencias y, sobre la utilidad e importancia que les otorgan a las mismas; además de ello, se interpelan por su capacidad de reconocer si las estrategias y metodologías afianzan habilidades y competencias de nivel superior, el reconocimiento de estas al interior de su proceso formativo y, el interés de formar en requerimientos del siglo XXI. En sí, es indagar a sí mismos por su capacidad de ingresar a este mundo de enseñanza, aprendizaje y evaluación, requerido por el proceso de formación por competencias, en donde se puede ocultar o develar, intenciones que el ser humano, en su rol como docente, saca a flote y que, mínimamente, quieren ser visibilizadas.

En cuanto a la evaluación por competencias, abordada como la superación de la visión estrecha que “hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos, por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo” (Moreno, 2012, p. 8), la mayoría de los docentes sustenta que se está adelantando dinámicas de corte cuantitativo cualitativo, por procesos y desempeños que ayudan a evidenciar las competencias establecidas para el programa, procurando que la metodología de evaluación sea más participativa, democrática y que lleve a identificar la secuencia de acciones en pro de un afianzamiento de habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas que aportan al desempeño del futuro licenciado.

Se recomienda dar continuidad a procesos investigativos al interior de la Licenciatura, puesto que aún falta el abordaje de algunos elementos que hacen parte de las dinámicas educativas, como, por ejemplo: las interacciones entre docentes y estudiantes, formas, tiempos y alcances de la práctica pedagógica, procesos de investigación social y formativa, entre otros, que se gestan al interior del programa, que podrían arrojar hallazgos interesantes que permitan contar con mayor información y, desde esta lógica, poder emitir sugerencias, presentar propuestas de mejora y otros aspectos que, redunden en un quehacer educativo por competencias.

4. CONFLICTO DE INTERESES

La autora del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Bravo, F., León, O. L., Castiblanco, A., Castañeda, H., Nevai, B., Merino, C., Rojas, E., Lobos, J. P., Villanueva, A., Rocha, R., Abello, D. y Gutiérrez, E. (2017). *Fenómeno de bajo rendimiento*. Corporación Universitaria Iberoamericana CUI.
- Carlino, F.R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Aique Grupo Editor.
- Castañeda, A. E. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Ediciones USTA.
- Cendales, L., Mejía, R. y Muñoz, J. (comp. y ed.). (2016). *Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular “Se hace camino al andar”*. Ediciones Desde Abajo.
- Chaljub, J. (2016). Desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. <https://listindiario.com/plan-lea/2011/12/06/213569/desarrollodel-pensamiento-critico-en-la-escuela>
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Editorial Herder.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Galino, M. (2012). Educación por competencias. <http://www.esc.geologia.efn.uncor.edu/wpcontent/uploads/2013/05/competenciasmonica-galino-2012.pdf>

- García, C. E. (2006) Habilidades de pensamiento de orden superior, epistemología y evaluación en el aula de clase. *Lumina*, 7, 8-26. <https://doi.org/10.30554/lumina.07.1173.2006>
- García, L. (2012). La pedagogía problémica: fomento de una cultura de pensamiento crítico. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 13(7), 6-19.
- Gil, L. R. y Cortes, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación: Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En *Formación docente y pensamiento crítico de Paulo Freire* (pp. 24-53). CLACSO.
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo XXI Editores.
- Herrera, M. C. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (4), 4954.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. J. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Lázaro-García, L. (2015). *Ambientes de aprendizaje, implicaciones pedagógicas y propuesta para el segundo ciclo de educación infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. UNIR <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2864>
- León, A. P., Risco, E. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. Editorial Pueblo y Educación.
- María, A. R. (2014). El despertar de la conciencia en el proceso actual de cambio cultural. *Scripta Ethnologica*, 36, 108-127.
- Montes, N. y Machado, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanzaaprendizaje en la Educación Superior. *Revista Electrónica Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/202030/documentos%20de%20consulta/Investigacion_en_Ciencias_Educativas.pdf
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo Gómez, Trad.). Editorial Santillana.
- Ojeda Cortes, B. y Morales García, A. (2019). Yachagay Khuska. Saberes, diálogos y experiencias pedagógicas. En *PIEMSA, Proyecto innovador educativo municipal para los saberes y la alternatividad* (pp. 4892). Universidad de Nariño.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113
- Pabón, C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (12), 51-55. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys51.55>
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Editorial Narcea.
- Picardo, J. O., Balmore, R. y Escobar, J. C. (2004). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. Editorial El Salvador.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en Educación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9(2), 131-147.
- Ruiz, M. C. (2009). Evaluación vs. Calificación. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf
- Salas Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(Extra 9).

- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Universidad de Nariño. (s.f.). Licenciatura en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. <https://www.udenar.edu.co/facultades/facihu/ciencias-sociales/>
- Universidad de Nariño. (2013). Acuerdo No. 035 del 15 de marzo de 2013, por el cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional –PEI de la Universidad de Nariño. <https://secretariageneral.udenar.edu.co/archivos/035-PEI.pdf>
- Vélez, C. (s.f.). Educación e inclusión en Colombia: una aproximación conceptual y epistemológica desde la pedagogía social. http://www.surgam.org/articulos/503/COLOMBIA/MEMORIAS/tematica_completa_claudia_velez.pdf